

情報コミュニケーションとしての歩行を再考する —「介助としての手引き」時の相互交渉を通して—

高橋眞琴*, 鈴木伸尚**

本研究においては、介助としての手引きを行う手引き者 2 名と視覚障害者 α によってなされた手引き時の相互交渉の記述より、介助としての手引き者と視覚障害者による「介助としての手引き」の捉え方の一端を明らかにすることを目的とし、「情報コミュニケーション」としての手引きについて、再考した。エスノメソドロジーの方法を参照しつつ、「介助としての手引き」の実践の際の相互交渉を分析した。その結果、視覚障害者 α の当事者意識と疑似障害体験の経験がある手引き者の中で構築されたリアリティのズレが傍証され、実践における参加者の省察においては、「伝え合う行為」つまり、「情報コミュニケーション」は、教育実践の基盤となる行為であることが示唆された。今後は、障害理解教育のありかたや大学における障害のある学生への合理的配慮についても検討が求められる。

[キーワード: 視覚障害, 手引き, 情報コミュニケーション, 合理的配慮, 障害理解教育]

1. はじめに

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」(中央教育審議会初等中等教育分科会, 2012)においては、学校教育における基礎的環境整備やアクセシビリティについて言及されている。2014 年 2 月には、日本においても障害者の権利に関する条約が効力を発し、高等教育においても、2016 年 4 月に施行される障害者差別解消法に基づいた差別的取り扱いの禁止や合理的配慮の提供が求められる。

特に、国立大学法人においては、「不当な差別的な取り扱いの禁止」および「合理的配慮」が義務となっている。それゆえ「合理的配慮の提供」と「職員対応要領」が義務となっている。

国立大学協会(2015)は、「合理的配慮は、障害の特性や社会的障壁の除去が求められる具体的場面や状況に応じて異なり、多様かつ個性の高いものであり、合理的配慮の決定過程においては、権利の主体が障害者本人にあることを踏まえ、本人の要望に基づいた調整を行うなど、障害者との建設的対話による相互理解を通じて、必要かつ合理的な範囲で柔軟に対応することが求められる」としている。情報保障やアクセシビリティ、メンター制度など障害のある学生への合理的配慮のありかたについて検討をしていくことが求められるだろう。

また、教員養成系大学の学生は、将来的に、児童・生徒に障害理解教育を行う可能性が高いといえる。芝田(2010)は、「指導者には障害の意味や捉え方・考え方を

多角的に考察し、より適切に認識しておくことが欠かせない。これは、障害理解教育や社会啓発を推進するための基底となるものである」と述べている。

学校教育で行われている障害理解教育においては、アイマスク体験などの疑似障害体験が多くなされている(芝田, 2010)。通常、疑似障害体験では、「車いすやアイマスクのような補装具ないし拘束具を用いて、健常者の身体状態を障害者のそれに近似させることで障害の体験が可能になる」と考えられてきた(松原・佐藤, 2011)。

芝田(2012)の疑似障害体験プログラム終了時の受講生の感想においては、「特に、視覚障害児・者を手引きする際、手引きの条件である安全性・安心感の確保や能率性などの検討はどのように進めるかが適しているのかは大切なテーマであり、歩行体験では、ちょっとした環境の変化であらたな不安・恐怖を多少感じることがある」としている。

ただし疑似体験プログラムについては、非障害者同士で実施されることが多く、障害のある本人の感覚とは差異がある場合が予測される。

そこで、本論では、秋谷・佐藤・吉村(2014)での分析枠組^{注1}を参照にして、介助としての手引きを行う手引き者 2 名と視覚障害者 α によってなされた手引き時の相互交渉の記述より、介助としての手引き者と視覚障害者による介助としての手引きの捉え方の一端を明らかにすることを目的とする。「手引き」とは、本来は、手引き者と視覚障害者との間の「情報コミュニケーション」であり、障害疑似体験における受講者の感想に見られるように、アイマスクをした状態で、A 地点から B 地点へ安全を確

* 鳴門教育大学 大学院 特別支援教育専攻

** 日本学術振興会/京都大学大学院 人間・環境学研究科

保しながら移動することに留まらなると考えられる。したがって、本論では、「情報コミュニケーション」としての手引きの意義について、再考していきたい。

本論の構成は、以下のようになっている。第2節では、視覚障害者への手引き歩行について、概観する。第3節では、本研究の方法と調査概要について述べる。第4節においては、介助としての手引きをボランティアとして行う学生2名と視覚障害者αによってなされた手引き時の相互交渉について記述していく。第5節においては、本研究での内容を踏まえ、「情報コミュニケーションとしての手引き」の意義について、検討を加えることで、障害者の権利に関する条約批准後の障害のある学生への合理的配慮や障害理解教育の一部への示唆を得る。

2. 視覚障害者への手引きについて

「手引き」とは、「視覚障害者が手引き者に誘導されるという受動的な状態を呈しているが、実際は、視覚障害者自身が手引き者の腕を持つという能動的で積極的な姿勢による方法であり、視覚障害者の自立の一手段として利用されるものである。その背景には、自己決定権の尊重を基調とする自立生活の理念が存在している。したがって、手引きによる歩行は、ノーマライゼーションや社会参加に通じる視覚障害者リハビリテーションの基本的理念の一端を示すものである」(芝田, 2007)とされる。

芝田(2012)は、視覚障害者への手引きについて、以下の<1>手引きの条件、<2>手引きの種類、<3>手引きの留意点の3つに分けて、示唆している。

<1> 手引きの条件

芝田(2012)によると、手引きの条件は、「①安全性・安心感の確保、②能率性の検討、③社会性の検討(見た目に自然な動きや容姿)、④個別性の検討(視覚障害者・手引き者の希望、行いやすい方法)」の4つであり、安全性・安心感の確保が最上位である」とする。

<2> 手引きの種類

芝田(2012)によると、手引きの種類は、2つの方法があるとしている。まず、1つ目の方法は、「歩行指導としての視覚障害者の手引き技術向上のための方法」である。つまり視覚障害者が「手引き者による合図とそれに即応した行動を学習しようとするもの」である。2つ目の方法は、「介助としての手引きの方法」である。これは、「手引きを知っている視覚障害者の手引きの方法」で、さらに、「手引き者による合図とそれに即応した行動を理解している場合」と「手引きを知らない視覚障害者の手引きの方法、手引き者による合図とそれに即応した行動の理解が不十分な場合」の2つの場合に区別される。

本論が対象とするのは、今後の視覚障害者へのボランティアな手引きのあり方を検討するにあたって、手引き者の経験が十分ではない場合の「介助としての手引き」である。

<3> 手引きの留意点

芝田(2012)は、手引きの留意点について、「援助のあり方」「手引きのあり方」「総合的な判断力」の3点を用いて説明している。

まず、「援助のあり方」であるが、「援助はその障害者の希望に沿って行うというのが原則であり、まず『話し合う』『希望を尋ねる』ということが重要である」とする。この項目については、視覚障害者と援助を行う側(手引き者)がコミュニケーション可能であることが前提であろう。

次に、「手引きのあり方」については、「必要に応じてどのように手引きをすればよいのか、その視覚障害者と話し合い、手引きの条件のもとに判断をする」と示唆し、視覚障害者との話し合いの重要性を示唆している。

「総合的な判断力」については、「手引き者には、常に確実に適切な判断力が要求されるが、その判断の基準となる」のが先述した4つの「手引きの条件」である。総合的な判断力という形になると、手引きの経験を積んでいくことで様々な場面に対応できることになるだろう。

それでは、介助としての手引きは、実際にどのようになされていくのであろうか。以下、視覚障害者支援を専門としていない学生が大学内において、視覚障害のある学生がいた場合、どのように自然な形でサポートしていけばいいのかについて検討を加えていくのは、大学で障害のある学生が学びやすい環境につながるためである。

3. 本研究について

(1) 分析枠組について

本論が参照した秋谷・佐藤・吉村(2014)の研究においては、Garfinkelが提唱したエスノメソドロジーという社会学における研究方法を用いている。

エスノメソドロジーとは、ethno(社会成員)が行うmethodology(方法)であり、この研究方法を提唱したGarfinkel(1984)は、「人々は、日々の発話と行為によって、社会を構築している」と述べている。

人間の発話と行為は、すなわち、コミュニケーションでもあり、本論が再考したい「情報コミュニケーション」としての手引きとも親和性が高いといえる。

そこで、本論においても、エスノメソドロジーの方法を参照しつつ、「介助としての手引き」の実践の際の相互交渉を通して、実践の特徴を明らかにしていきたい。

(2) 調査概要

介助としての手引きの実践場所は、鳴門教育大学のキャンパス内の範囲である(図1参照)。

実施日は、2015年7月X日である。



図1 介助としての手引きの実践を行った区域(点線内の区域)、出典：鳴門教育大学「キャンパスマップ」

参加者は、視覚障害者 α 、手引き者である大学院生2名(手引き者a、手引き者b)及び随伴して観察を行った第一著者(高橋)、第二著者(鈴木)、高橋研究室の大学院生2名、学部生2名の計9名であった。

介助としての手引きについては、手引き者a、手引き者bの順に行われた。手引き者aは、人文棟1階ロビーから出発し、講義棟沿いの屋外通路を経て、大学会館(渦の里)に行き、そこから附属図書館までを手引きした。また、手引き者bは、附属図書館から講義棟に進み、講義棟1階にある講義室入室および着席までを担当した。

手引き者と視覚障害者 α の歩行の様子は、随伴者(高橋研究室、大学院生)1名のビデオカメラで撮影した。併せて、視覚障害者 α の帽子に装着したウェアラブルカメラ1台で、視覚障害者 α の白杖の動きを中心として捉えた。また、デジタルカメラで介助としての歩行の全体的な様子を静止画像で記録した。記録に用いた機器は計3台であった。

介助としての手引きの実践終了後に、参加者全員で実践に関するディスカッションを行った。ディスカッションの様子については、随伴者が使用していたビデオカメラを三脚で固定し、撮影した。

以下、介助としての歩行の参加者について述べる。

視覚障害者 α のコメントによると、2016年現在、年齢は、39歳であり、18歳まで先天性弱視であったが、以降、明暗のみ判別可能な光覚弁となり、現在に至っている。介助としての手引きを行った大学院生2名は、視覚障害者への支援の実践についての見聞はあったが、実際の視覚障害者の支援経験は、あまり多くはなかった。しかしながら、2名とも特別支援教育への関心が高い学生であった。いずれも本研究で対象とする視覚障害者 α とは、初対面であり、介助としての手引きの経験はなかった。

(3) データの概要について

随伴者1名のビデオカメラで撮影した動画データには、視覚障害者 α と手引き者の移動の様子及び会話が収録されていた。視覚障害者 α の帽子に装着したウェアラブルカメラには、視覚障害者 α の白杖の動きと、視覚障害者 α と手引き者の会話が記録されていた。デジタルカメラには、介助としての歩行の全体的な様子が静止画像で記録されていた。

随伴者1名のビデオカメラは、介助としての実践が終了した後に、三脚で固定したが、ディスカッションの様子が記録されていた。

尚、本研究で用いる動画データ、画像データの使用については、視覚障害者 α 、手引き者2名、本稿の著者2名より、教育・研究において、相互に利用する旨の同意書を得ている。

4. 手引き時の相互交渉の記述の分析

ここでは、収集した動画データ、静止画像データを用いて、介助として手引きを行う2名(以下、手引き者a、手引き者b)と視覚障害者 α との相互交渉(会話含む)^{注2}を記述し、分析を行っていきたい。

まず、参加者は、人文棟1階ロビーに集合し、講義棟沿いの屋外通路を経て、講義棟前の階段を通過する。

(1) 人文棟1階ロビー～講義棟前階段

- (0:09) 手引き者a：じゃあ↑、よろしくお願いします。
(手を広げ人文棟1階の渡り廊下の入り口を示す)
- (0:14) 視覚障害者 α ：手引き者aさんは何年生？x年生？
- (0:16) 手引き者a：x年生です。(笑顔で、視覚障害者 α の方を見る)
- (0:20) 視覚障害者 α ：x年生で、コースでの在学期間は、何年間あるんですか？
- (0:22) 手引き者a：2年間です。
- (0:23) 視覚障害者 α ：あつ、そうなんだ。
- (0:27) 視覚障害者 α ：え:::何か、実習とかあるでしょ？
- (0:29) 手引き者a：あ:::そうですね、あります。
- (0:30) 視覚障害者 α ：そりゃ:::大変だ:::。(しばらく前方を向き歩行)
- (0:31) (手引き者a、前方を見て、一瞬、口をつぐみ表情が変化する)
- (0:49) 手引き者a：階段があります。(とっさに視覚障害者 α が左手で壁を探索する。5段ある階段の段を確かめながら1歩ずつ降りる。)
- (0:55) 視覚障害者 α ：は:::い(階段を降り終わる)



図 2 視覚障害者 α の白杖による階段の探索(視覚障害者 α に装着したウェアラブルカメラより)



図 3 手引き者 a の手引き経路(矢印), 出典: 鳴門教育大学「キャンパスマップ」

ここでは、最初、視覚障害者 α が手引き者 a の所属学年や実習の様子を尋ねて、アイスブレイキングを試みているが、手引き者 a は、前方にある階段を見て、一瞬であるが緊張をしている様子がわかる。

視覚障害者 α も手引き者 a の「階段があります」ということばかけに、とっさに、左手をのぼし、壁との距離をはかることで、階段の幅を確認し、白杖で階段を 1 歩ずつ確認しながらおりにいる。



図 4 介助としての手引きの実践の様子

(2) 講義棟前階段～大学会館(渦の里)

- (0:55) 視覚障害者 α : a さん、おうちはどこですか。
 (0:59) 手引き者 a : 実家ですか。c 県出身です。[
 (1:01) 視覚障害者 α : あっ! 本当に:::(列車名)ね
 (1:07) 手引き者 a : そうですね。hhh[
 (1:08) 視覚障害者 α : そうだ、そうだ、ごめん、ごめん、
 関西出身だと考えていた。
 (1:11) 手引き者 a : hhhhhh
 (1:14) 視覚障害者 α : あとは、c 県からこの学校に来たの↑

- (1:17) 手引き者 a : はい、c 県から d 県に移って:::ここに来た
 (1:20) 視覚障害者 α : あっ、d 県にもいた↑:::
 (1:21) 手引き者 a : 大学が d で
 (1:22) 視覚障害者 α : d 大学?
 (1:23) 手引き者 a : はい。[
 (1:24) 視覚障害者 α : え:::あ:::本当に:::(d 大学での所属学部などの話を続ける)
 (2:25) 手引き者 a : あっ階段がある
 (2:28) 視覚障害者 α : はい、はい(3 段の階段を白杖で 1 つ 1 つ確かめながら降りる)(大学会館前を歩く)



図 5 手引き者 a の手引き経路(矢印), 出典: 鳴門教育大学「キャンパスマップ」



図 6 視覚障害者 α の白杖による階段の探索(視覚障害者 α に装着したウェアラブルカメラより)

- (2:32) 視覚障害者 α : 風強いね。いつもこんなに強い?
 (2:34) 手引き者 a : はい。
 (2:38) 手引き者 a : ここ階段がありますね。のぼりの
 (2:40) 視覚障害者 α : はい、はい(5 段の階段のうち、
 最下段の角を白杖でノックしてから 1 段ずつ確かめながらのぼる)
 (2:46) 視覚障害者 α : 自販機がある?
 (2:50) 手引き者 a : 自動販売機がありますね。右の方に。
 自動ドアがあつて、中に入ります。(介助者 a が
 手で扉をタッチして、自動ドアを開ける)



図7 視覚障害者 α の白杖による大学会館階段角の確認(視覚障害者 α に装着したウェアラブルカメラより)



図8 渦の里の自動ドアの前で(視覚障害者 α に装着したウェアラブルカメラより)

ここでは、視覚障害者 α が、手引き者 a の出身や所属学部の会話をしているが、手引き者 a は、前方にある階段を認知し、視覚障害者 α とのコミュニケーションをしつつも、階段に注意を払っている様子が見られる。

また、視覚障害者 α は、階段をのぼり終えてすぐに、大学会館近くにある自動販売機について手引き者へ確認している。このことは、秋谷・佐藤・吉村(2014)において、すでに指摘されていることであるが、視覚障害者が空間に多数あるオブジェクトの中から歩行にとって利用可能なものを適宜、言及して環境を構造化する「資源」にしているということである^{注3}。つまり、この5段の階段と自動販売機を結びつけて認知のマップを形成しているのだ。

他方で視覚障害者 α は、「風強いね。いつもこんなに強い?」と質問している。広瀬(2009)は、視覚障害者の「日々の触覚の活用や新鮮な発見や奥深さがある」ことを示しているが、「風強いね。いつもこんなに強い?」という発問は、視覚障害者 α が、歩行の便宜を図る認知マップの生成に留まらず、絶え間ない強風に触れ、初めて訪れた鳴門教育大学内でなした新しい発見だと読み取れないだろうか。

(3) 大学会館(渦の里)にて

(3:06) 手引き者 a : 涼しい。

(3:08) 視覚障害者 α : ちょっと涼しいね。

(3:10) 視覚障害者 α : 何がおいしいの、ここ、あんまり買わないとわかんないのかな。

(3:12) 手引き者 a : はい、hhhhh

(3:17) 視覚障害者 α : で、食堂って、

(3:18) 手引き者 a : あ:::

(3:22) 視覚障害者 α : hhhhh

(3:23) 手引き者 a : hhhh, どう案内したらいいか::

(3:25) 視覚障害者 α : こまるなあ:::ねえ:::

(3:26) 手引き者 a : 終わってます。(図書館へ全員で移動)

この時間帯(14時から15時まで)は、食堂の営業が終了していたため、手引き者 a は、閑散とした状況を前にして、とっさに、どのように説明したらいいのか困惑している様子がうかがえる。

(4) 図書館～講義棟

(3)のあと、一旦、参加者は、図書館玄関に移動した後に、手引き者 a から手引き者 b に交替する。

(6:21) 視覚障害者 α : 行きましようか、 b さん

(6:26) (図書館自動ドアが開く)

(6:27) 視覚障害者 α : 暑いなあ:::

(6:28) 手引き者 b : あっついですね:::

(6:32) 視覚障害者 α : b さんは、どこの出身?

(6:33) 手引き者 b : E市です。

(6:35) 視覚障害者 α : E市! 本当に、E市か。それで、ずっと学部からここ?

(6:45) 手引き者 b : 学部は、F県に行っていました。階段あります。

(6:47) 視覚障害者 α : F県にいたの。へ:::公園に近い?

(6:54) 手引き者 b : 近いですね。(手引き者 b の学部のことを話題に歩く。階段があっても、注意喚起なしでも、視覚障害者 α はのぼる。講義棟に移動)

(7:17) 視覚障害者 α : そのF大学に全盲の子がいてさあ::

(7:20) 手引き者 b : c さん(全盲の学生)は、私のときは、もういなかったです。(大学卒業後の話題をしながら、講義棟に移動)

(8:18) 手引き者 b : 今、もう部屋の前に来ました。

(8:19) 視覚障害者 α : あっ、そうなの? いや、上に行くのかなと思った。

(8:21) (手引き者 b が講義室のドアをあける。)

(8:25) 視覚障害者 α : じゃあ、入りましようか。

(8:27) 手引き者 b : ちょっと電気つけま:::す。



図9 手引きの際に言及されなかった講義棟前階段

この場面では、手引き者bとの間に、共通の話題があったため、階段について手引き者が意識することなく、のぼっていく様子があった。



図10 手引き者bの手引き経路(矢印), 出典: 鳴門教育大学「キャンパスマップ」

5. 「情報コミュニケーションとしての手引き」の意義

介助としての手引きの実践の終了直後に、9名の参加者間で1時間のディスカッションを行ったが、その結果、以下のような内容が考察しうる。

(1) 視覚障害者が捉える安全と手引き者が捉える安全

本実践の終了後、視覚障害者αからは、次のようなコメントがあった。「あの階段は、私にとっては、危険は全くないです。そのように私が思っているにもかかわらず、手引き者さんが、『あれは、危険だ』と思ったことは、リアリティの認識のズレがあるんです。手引き者の皆さんの判断で、危険を常に先回りして、安全だとか安全だと思えるような、つまり、危険を常に回避するような、相手にとっていいことなのかどうかということは、どうでしょうか。いろいろなことが、安全の名のもとに避けられることになる。何もさせないのがいちばん安全。私の知る限りでは、障害者というのは、『安全性との戦い』だったのです。安全の名のもとに庇護される方策だったのです。つまり、健常者と同じようなことをさせると危ないから、この子たちのためになるためには、安全を優先し

ようという意識は、障害者にとって、いろいろな不利益がありました。例えば、同じような経験を積むことを回避することや、同じような内容の活動やサービスにアクセスできないことなど、安全性という名のもとに正当化されていく。つまり、そのことは、社会から障害者を排除するロジックにもつながる。また、このような現実には、思いが至らない専門家が多い。専門家が安全性を判断することの最大の問題です。学校でも少々痛い思いして、しんどい思いしていいよって。それが、彼／彼女の人生にとって財産になるのではないのでしょうか。校外学習で、車で遠回りして、山道をのぼるより、クラスみんなで、山道をのぼる経験が大切だと思います。『安全性』ということばは、人の思考を停止させることがあります。彼／彼女が、何かチャレンジすること、教員は、その問いを忘れてはいけないと思います。」

視覚障害者αのコメントからは、手引き者との「安全」に関する認識の乖離があることがみてとれる。実践に参加した手引き者は、過去に、疑似障害体験(アイマスク体験)を体験した際に、自身が恐怖に感じた経験から、視覚障害に関するイメージが一旦形成されたとディスカッションの中で語っているが、その体験から「安全性」に、過度にこだわっていた自分がいたと告白している。また、先に示した会話分析の対象とはしていないが、動画には、講義室に入室後、机と教壇のスペースをめぐって手引きをする際に、「どうしようかな」と戸惑った様子で視覚障害者αを導いていく様子に、その意識が端的に表れている。

もちろん、学校教育の場において、「安心・安全」というものは、児童・生徒の生命や健康にとって、大前提となることは、言うまでもないが、視覚障害者αの「私にとっては、危険はなかった」という前述の発言については、当事者意識と疑似障害体験の経験者の中で構築されたリアリティのズレを傍証することになると予測されるため、留意すべきであろう。さらに、この認知のズレ及び議論は、松原・佐藤(2011)で論じられている社会構造的な障害観の形成過程を裏付け、本研究の目的である「情報コミュニケーション」の必要性を論証していると考えられる。

(2) 視覚障害者の白杖からの発信を受け止める

本研究においては、視覚障害者αにウェアラブルカメラを装着し、白杖の動きも捉えた。一般的に、疑似障害体験においては、視覚障害者役、手引き者役に分かれ、A地点からB地点までを安全に移動することを目的として、手引き者役が物理的バリアについて、適宜、口頭で視覚障害者役に伝達することが一般的である。

しかしながら、本研究で用いたウェアラブルカメラは、視覚障害者αの白杖の動きが、鳴門教育大学内の各階段

によって微妙に異なることを捉えていた。例えば、人文棟から講義棟に至る通路にある階段においては、視覚障害者 α も手引き者aの「階段があります」ということばかけに、とっさに、左手をのばし、壁との距離をはかることで、階段の幅を確認し、白杖で階段を1歩ずつ確認しながらおっている。

大学会館(渦の里)前においては、まず、5 段の階段のうち、最下段の角を白杖でノックしてから1段ずつ確かめながらのぼっている。

講義棟前にある3 段の階段については、視覚障害者 α と、手引き者bは、共通の話題、つまり音声言語でコミュニケーションとなっていたため、階段については、手引き者が意識、言及することがなくとも、視覚障害者 α がのぼっていく様子が捉えられていた。

もちろん、バリアとなる地点については、障害種別にかかわらず、介助者は都度、予告することが被介助者へ予告、伝達することが大原則となっている。しかし、その大原則を踏まえつつも、介助者は、ノンバーバルコミュニケーションを含めた被介助者の微細な動きを察知した上で、被介助者とのコミュニケーションを図ることも必要ではないかということである。また、このことは、疑似障害体験では、体験することが困難な点であろう。

(3) 視覚障害者と介助者とのアイスブレイキング

視覚障害者 α と手引き者a、手引き者bとの相互交渉の記述からみてとれるように、視覚障害者 α は、意図的に、初対面との手引き者2名と出身地や所属について言及することでアイスブレイキングを試みている。これらのことは、事後のディスカッションの中で視覚障害者 α 、筆者2名の見解として、一致したことである。そして、おそらく「情報コミュニケーション」として手引きを捉えた際に問題になるのは、障害当事者が「介助としての手引き」を主体的に利用する際には、(学生ボランティアのような)手引き者初心者の多くが緊張する事態を即座に解決することが重要だと考えている点である。逆に、障害疑似体験においては、このような相互のコミュニケーションを円滑にするという視点は、芝田(2012)の「手引きの留意点」で重要であることが十分に言及されているが、ややもすると、(アイマスク等の)疑似体験者の不安感の解消をそれまで使用していた感覚の欠如に起因させることで埋没してしまう傾向があるのではないかということである。

上記の点は、今後の高等教育における障害学生支援においても留意すべき内容と予測される。

(4) 教育実践の大枠となる「伝えあう行為」

介助としての手引きの実践の終了後、手引き者は、自身のプレイセラピーの実践と本実践とを関連付け、「伝え No. 13 (2016)

る」という行為は、様々な教育実践の大枠になるものと省察している。また、アセスメントに基づく指導計画についても触れ、アセスメントから得られた児童・生徒像と、実際に児童・生徒との教育実践から得られた児童・生徒像の差異について、「客観的なエビデンスについては、必要ではあるが、それだけでは、判断することができない。児童・生徒が抱える困難になるまでの過程を捉えることや環境、状況について、様々なものが要因として重なり合って顕在化していることを認識することが重要である。また、コミュニケーションを行う相手の経験についても把握する必要がある。」と語っている。参加者による本実践における省察において、「伝え合う行為」つまり、「情報コミュニケーション」は、教育実践の基盤となる行為であることが示唆された。

(5) 情報コミュニケーションによって、生きてきた文化を捉え直す

介助としての手引きの実践の中で、手引き者aに対する視覚障害者 α の「風強いね。いつもこんなに強い？」という発問について、筆者らは、歩行の便宜を図る認知マップの生成に留まらず、絶え間ない強風に触れ、初めて訪れた鳴門教育大学内でなした視覚障害者 α による新しい発見だと分析した。

普段、鳴門教育大学で生活を送っている学生や職員は、鳴門海峡からキャンパスを吹き抜ける風を、日々体感しているわけであるが、視覚障害者 α は、鳴門教育大学のキャンパスにおける今回の「介助としての手引き」の実践で、鳴門という地の文化や風土に触れあったのである。

津田(2012)は、「人間が文化の中で一人前になる過程も、文化を選択し創造する過程も、身体的な経験に比重がある。意識的、意図的に行われるよりも、無意識レベルのできごととして経験する。」と文化を介した教育の重要性を説いている。高橋・植村・佐藤(2016)は、視覚障害児向けの布絵本の制作に言及し、「視力がある者と視力がない者とは、世界の認識の様式に異なりがある。布の絵本の製作という場合は、互いが住む世界がいかなるものであるかを理解しあう機会を提供してくれる。布の絵本、そして、電子絵本のように晴眼者と視覚障害者とと一緒に利用できるものは、教育の道具としてではなく、異なる世界を生きる2人が出会う場と認識したときに真価を発揮するといえよう。」と述べている。本実践における「介助としての手引き」も同様に、異なる世界を生きる視覚障害者と手引き者が出会う場だったと考えられないだろうか。

6. おわりに

本研究においては、視覚障害教育や歩行訓練における専門職にとっては、常識であるといえる「情報コミュニ

ケーションとしての歩行」について、専門教育を受けていない手引き者(学生ボランティア)と視覚障害者との相互交渉という枠組みで再考した。本実践の参加者にとって、「手引き」というものは、視覚障害者をA地点からB地点へ安全を確保しながら、移動支援することだけに留まらず、視覚障害者と手引き者間の情報コミュニケーションであり、学校教育における障害理解のあり方を捉え直す機会となった。

今後、高等教育においても、2016年4月に施行される障害者差別解消法に基づいた差別の取り扱いの禁止や障害のある学生に対する合理的配慮の提供が求められる。

本実践が大学における障害のある学生の理解や支援の参考になると幸甚である。

謝辞

本実践に協力いただいた視覚障害者αさん、手引き者aさん、手引き者bさん、特別支援教育専攻高橋研究室の大学院生、学部生の皆さんにお礼を申し上げます。

(注1) 秋谷・佐藤・吉村(2014)は、歩行訓練士と視覚障害者(佐藤)とのやりとりの記述から、歩行訓練士による視覚障害者の空間認知支援の専門的作業の方法について、エスノメソドロジーを用いて分析を行った。本研究は、当該研究の方法を参照して研究を行っている。

(注2) 会話記号は以下の通り

[2人以上の会話の重なりが始まる地点を示す。

↑ 記号直後の音調が上がっていることを示す。

::: 音が伸ばされていることを示す。

hhh 笑い声や呼気音を示す。

文字 下線部が強調されていることを示す。

(注3) ただし秋谷・佐藤・吉村(2014)においては、専門的な教育・訓練を受けた歩行訓練士が、環境認知に利用可能な資源の同定に対して意図的・積極的に協働しているが、本論文で対象としている専門教育を受けていない

手引き者(学生ボランティア)の場合は、この同定のプロセスを必ずしも即座に共有することができないため、スクリプト(会話文)上では端的な質問・応答に留まっていることが確認される。

引用・参考文献

秋谷直矩・佐藤貴宣・吉村雅樹(2014) 社会的行為としての歩行：歩行訓練における環境構造化実践のエスノメソドロジー研究, 認知科学 21(2), pp. 207-225.

Harold Garfinkel(1984) Studies Ethnomethodology, Willey.

国立大学協会, 教育・研究委員会及び経営委員会, 障害者差別解消法の実施に関するワーキング・グループ(2015) 「国等職員対応要領」雛形の作成について.

芝田裕一(2007) 視覚障害児者の理解と支援, 北大路書房, p. 37.

芝田裕一(2010) 障害理解教育及び社会啓発のための障害に関する考察, 兵庫教育大学研究紀要, 第37巻, p. 26.

芝田裕一(2012) 視覚障害の疑似障害体験実施の方法及び留意点(2)ー手引きによる歩行の具体的プログラムー, 兵庫教育大学研究紀要, 40巻, pp. 29-36.

高橋眞琴・植村要・佐藤貴宣(2016) 視覚障害児のインクルーシブ教育における支援の組織化ー視覚障害教育の教材供給の論点整理のためにー, 教育実践学論集, 第17号(印刷中)

津田英二(2012) 物語としての発達／文化を介した教育:発達障がいのある社会モデルのための教育学序説, p. 187.

広瀬浩二郎(2009) さわる文化への招待：触覚による手学問のすすめ, 世界思想社, pp. 2-5.

松原崇・佐藤貴宣(2011) 障害疑似体験の再構成：疑似体験から協働体験へ, ボランティア学研究, Vol. 11.